INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA

PROJECTO DE UMA PROVA DE EXAME

CARLOS ALBERTO FAÍSCA FERNANDES GOMES

DOCENTE: CHRISTOPHER CONSITT BOCHMANN

DIDÁCTICA ESPECÍFICA (ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO)

LISBOA, 2000

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CURRÍCULO, PROGRAMA E PROGRAMAÇÃO

Nas modernas sociedades ocidentais, a construção de um currículo vai buscar os seus princípios fundadores a três ordens de factores: por um lado, aos factores sociais e políticos nos quais se inserem os aspectos socioculturais que fundamentam as diversas opções tomadas ao nível da concepção do sistema educativo; por outro, aos diversos contributos trazidos pelo desenvolvimento científico em geral, e, mais concretamente, aos contributos das Ciências da Educação no que diz respeito à organização do processo de ensino/aprendizagem em si; e por último, aos alunos para os quais se visa a implementação do currículo. Cada uma destas três ordens de factores pode ser, em determinado momento, dominante relativamente às restantes, o que vai reflectir o modelo teórico de currículo adoptado. Desta forma, e partindo da perspectivação teórica de Silva (2000) acerca das principais correntes teóricas existentes sobre currículo, podemos referir que as teorias curriculares tradicionais, que adoptam fundamentalmente o modelo proposto por Tyler (1950), encontram-se fundamentalmente direccionadas para o conhecimento, ao passo que as teorias curriculares críticas encontram-se fundamentalmente direccionadas para a sociedade e as teorias curriculares pós-críticas encontram-se fundamentalmente direccionadas para o aluno.

Zabalza (1997) começa por definir *currículo* como "*...o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar*", sendo este constituído pelo "*...conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano*" (Zabalza, 1997: 12). Ainda segundo este autor, a construção do currículo processa-se ao nível do *programa* e da *programação*, sendo que estes dois aspectos são complementares um do outro. Por *programa* entende aquilo que se "*...traduz (...) em cada momento cultural e social (...) [num] conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo*" (Zabalza, 1997: 13), enquanto que a "*...programação é (...) uma série de operações que os professores, em conjunto ou em grupos de dimensões mais reduzidas (...), levam a efeito para organizar, a nível concreto, a actividade didáctica e, dessa forma, porem em prática aquelas experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efectivamente seguido pelos alunos*" (Lodini, 1985: 89; citado em Zabalza, 1997: 18).

De facto, os conceitos de *currículo* [1], de *programa* e de *programação* correspondem a

três níveis diferentes da construção curricular, sendo que a todos eles corresponde um determinado grau de intencionalidade. A grande diferença entre estes reporta-se não à sua forma, mas sim à abrangência prevista para cada um deles. No entanto, todos estes níveis da construção curricular são governados por objectivos, expressos ou não, que reflectem as intencionalidades existentes. Assim, e correspondendo o *programa* a um destes três níveis referidos da construção curricular, este está subordinado à consignação de objectivos que expressam a sua intencionalidade e que mais não são do que a razão de ser da sua própria existência.
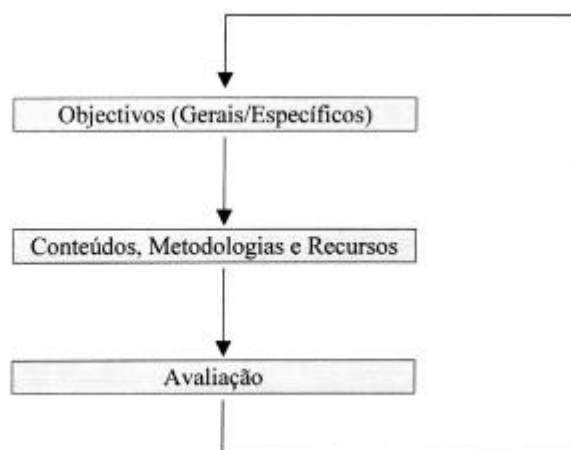
Ilustração 1 - Modelo simplificado de planificação curricular.

Numa outra perspectiva, Ketele *et al.* (1988) consideram a existência de dois tipos de programas de ensino consoante o tipo de construção adoptado: os *programas orientados para os professores* e os *programas orientados para os alunos*. Os programas construídos com base em listagens de conteúdos a serem leccionados, acompanhados normalmente por instruções metodológicas, estão na sua concepção orientados para o professor pois não visam a descrição dos comportamentos operatórios esperados no final da sua aplicação por parte dos alunos. Estes limitam-se a indicar ao professor o processo pedagógico que este deve pôr em prática, sendo implicitamente esperado que pela aplicação deste os alunos atinjam as finalidades pressupostas e normalmente não expressas. Pelo contrário, os programas orientados para os alunos são constituídos pela descrição dos resultados esperados do ensino em relação a estes através da formulação expressa dos objectivos comportamentais a serem atingidos no final da implementação de um dado programa de ensino/aprendizagem.

Pelo menos desde Tyler (1950) que se considera que um programa de ensino deve ser constituído por uma simultaneidade de elementos, englobando características dos dois tipos de orientação atrás descritos. Desta forma, um programa deverá ser constituído por *objectivos*,

conteúdos, *estratégias de acção didáctica e considerações metodológicas*, e *critérios de avaliação*, estes últimos destinados a apurar o grau de realização dos objectivos propostos face à intencionalidade formativa previamente existente. Contudo, esta perspectiva, defendida por Tyler, é já clássica, sendo que as teorias críticas de currículo vêm pôr em evidência o facto da escola visar de uma forma implícita a reprodução cultural e social de uma sociedade, como o defendem Bourdieu e Passeron, mantendo as formas de dominação e de exclusão social nesta existentes, e das teorias pós-críticas de currículo, ao darem um maior ênfase ao próprio aluno, virem a propor uma pedagogia mais flexível baseada em projectos fruto de uma acção pedagógica negociada entre professores e alunos.

Contudo, sendo ainda a nossa sociedade fortemente marcada por um paradigma educacional tecnológico (Bertrand & Valois, 1994), torna-se pertinente analisar a forma como diversos autores propõem a fixação dos objectivos pedagógicos, assim como das diferentes tipologias de objectivos formuladas. A este propósito, Minder (1986) refere que V. e G. de Landsheere consideram que um objectivo preciso deve comportar as seguintes indicações (Minder, 1986: 25):

1. Quem produzirá o comportamento desejado?
2. Que comportamento observável demonstrará que o objectivo foi atingido?
3. Qual será o produto desse comportamento?
4. Em que condições se deverá dar o comportamento?
5. Que critérios servirão para determinar se o produto é satisfatório?

Um exemplo de um objectivo preciso seria: "(1) *o aluno* (2) *saberá construir* (3) *um receptor de rádio com transístores* (4) *escolhendo ele próprio as peças na loja*, *referindo-se ao esquema adoptado;* (5) *o aparelho deverá captar correctamente emissões de pelo menos cinco emissores em onda média e de cinco emissores diferentes em onda longa*" (Minder, 1986: 25).

Segundo Minder (1986) deverá ser dada especial atenção à definição do comportamento observável que demonstrará se o objectivo foi ou não atingido. Este autor refere ainda que existe a tendência, na definição dos objectivos, em se usar verbos mentalistas como *saber*, *compreender*, *apreender o sentido de*, *apreciar*, etc., esquecendo-se assim a necessidade de explicitar as acções pretendidas de uma forma suficientemente precisa e observável. Estes *objectivos mentalistas*, como por exemplo "*aprender o sentido do texto seguinte*", correspondem tipologicamente a um nível de conhecimento mais elevado, e de mais difícil observação, do que os *objectivos comportamentais*, como por exemplo "*dizer sozinho a recitação (...) com ajuda de um desenho para cada estrofe*" (Minder, 1986, 26).

A importância da definição clara dos objectivos torna-se necessária quando se pretende avaliar o seu grau de consecução por parte dos alunos. Um *objectivo mentalista*, que apela para um nível superior de conhecimento, torna-se mais dificilmente observável na sua efectivação do que um *objectivo comportamentalista*, pelo que estes poderão ser de certa forma preferíveis a nível de uma posterior objectivação face à avaliação realizada. No entanto, e em última instância, será sempre preciso ponderar o recurso a *objectivos comportamentais*.

Minder (1986: 29-30) propõe ainda, como forma de precisar os objectivos pedagógicos, que o trabalho de análise e especificação dos objectivos educacionais se deve operar em três etapas. A primeira etapa, que geralmente escapa ao controlo dos professores, é a do estabelecimento dos *objectivos gerais*, os quais correspondem às grandes opções de ordem filosófica, política e pedagógica. A segunda etapa corresponde à *delimitação do currículo* e à *análise taxonómica* correspondente a intenções bastante mais concretas. Os domínios dos conteúdos são delimitados e ordenados, estando o nível comportamental da actividade já especificado. Por último, a terceira etapa corresponde à definição dos *objectivos operacionais* que são transcritos por meio de comportamentos observáveis.

Nérici (1991) considera a existência de três tipos de objectivos: *objectivos educacionais*, *objectivos instrucionais* e *objectivos expressivos*. Os "*...objectivos educacionais são, de modo geral, os que se pretende que o educando alcance ou incorpore ao seu comportamento, após um período mais ou menos longo de ensino*" (Nérici, 1991: 34). Podemos estabelecer um paralelo entre estes e os *objectivos gerais* referidos por Minder, os quais correspondem à intencionalidade de todo um sistema educativo e que, em países de tendência mais centralista como o nosso, estão normativamente definidos. Os "*...objectivos instrucionais, também chamados específicos, operacionais ou comportamentais, são mais particulares e imediatos (...) [sendo] visados após uma sequência de ensino e mais próprios para serem alcançados durante uma aula*" (Nérici, 1991: 34). Estes correspondem, grosso modo, aos *objectivos operacionais* referidos por Minder.

Guislain (1994) refere que "*as intenções educativas podem distinguir-se segundo os momentos em que são esperados comportamentos reveladores do atingimento dessas intenções: falar-se-á de objectivos imediatos ou a curto prazo e de objectivos remotos ou ainda de objectivos permanentes*" (Guislain, 1994: 33). Este autor considera que as intenções educativas caracterizam-se também por ser muito concretas ou muito abstractas, correspondendo os *objectivos operacionais* às intenções educativas concretas, preconizando "*...um comportamento observável esperado expresso por um verbo de acção como escrever, dividir, situar, aplainar [ou] desenhar*" (Guislain, 1994: 33), caracterizando-se as intenções mais gerais por ver-

bos "...*mentalistas como conhecer [ou] reflectir*" (Guislain, 1994: 33), que correspondem aos *objectivos gerais*.

Este autor afirma ainda que "*a escrita de objectivos gerais deve ser precedida da elaboração de listas das competências e atitudes (...) solicitadas*" (Guislain, 1994: 51), sendo portanto dependentes de um perfil, o qual deve compreender "...*um prazo no tempo, da ordem do ano, do semestre, [ou] até mesmo do trimestre; uma competência ou uma atitude geralmente expressa por um verbo mentalista; a intitulação de uma matéria; [e] o nome da disciplina*" (Guislain, 1994: 41). Os *objectivos operacionais*, referentes à descrição de *performances* e dos *comportamentos* esperados com o acto educativo, deverão conter "...*um verbo de acção observável sobre um conteúdo preciso e critérios de avaliação*", consistindo num enunciado que descreve "...*as circunstâncias da acção educativa; uma actividade do ensinando identificável por um comportamento observável; o conteúdo tratado; [e] os limiares do sucesso*" (Guislain, 1994: 53), tendo a didáctica, na perspectiva deste autor, de "...*conduzir a limiares de sucesso total (...) devendo (...) [este] fazer parte do projecto educativo*" (Guislain, 1994: 60).

Para Nérici (1991) os *objectivos expressivos* são aqueles que visam "...*actividades que não especificam o que cada aluno irá aprender como resultado final*" (Nérici, 1991: 34). Zabalza (1997) vem recuperar a ideia dos *objectivos expressivos* como *processos didácticos não finalizados*, os quais constituem "...*uma proposta alternativa ao modelo tecnológico*" [2] (Zabalza, 1997: 97), i.e. os *objectivos operativos* correspondentes aos "...*processos finalizados de ensino [que] fazem parte da configuração que se faz do mesmo a partir dos modelos tecnológicos*" (Zabalza, 1997: 86). A este propósito, este autor refere que (Zabalza, 1997: 98-9)

> como podemos constatar (...), trabalhar com objectivos expressivos não significa prescindir da programação. Tendo surgido como reacção à excessiva especificação dos objectivos terminais, alguns professores vêem nos objectivos expressivos a panaceia para voltar à espontaneidade do acto educativo, deixando que as coisas sigam o seu ritmo natural. Tal como vejo a questão, trata-se de uma errada interpretação dos objectivos expressivos. A escola e a aula continuam a constituir um *ambiente para a aprendizagem*, um ambiente criado, disposto, organizado em cada momento para produzir aprendizagem. Mas, é necessário planificar esse *encontro* (...), organizando, para o efeito, a situação, problema e tarefa.
>
> Exemplos de objectivos expressivos poderiam ser os seguintes:
>
> - realizar uma saída fora da escola, para conhecer *in situ* uma empresa leiteira;
> - organizar um debate sobre o modo de funcionamento das relações interpessoais na aula;
> - reunir notícias da imprensa do último mês sobre incêndios florestais e analisá-las segundo diferentes perspectivas;
> - comentar o filme passado na TV na noite anterior, emitindo juízos de valor;

- proceder a um comentário a um texto;
- produzir em grupo um guião audiovisual sobre a presença romana na nossa terra;
- interpretar ritmicamente um baile ou uma melodia.

De qualquer forma, a adopção de um modelo de processo aberto (...) pressupõe uma opção que implica situar-se no seio de um modelo de ensino com características muito diferentes das que (...) assinalámos para o modelo tecnológico.

São características deste modelo de ensino proposto por Zabalza a ideia de *equifinalidade*, a ideia de *divergência*, a ideia de *orientação*, e a ideia de *contexto de expansão experencial*.

A *equifinalidade*, que consiste num dos princípios básicos do ensino baseado em modelos comunicacionais, significa que é possível, e até desejável, a faculdade de se chegar a resultados ou a situações muito diferentes em virtude da dinâmica peculiar gerada em cada um dos processos iniciados ao longo do tempo. Na sua aplicação ao processo instrutivo, resulta do facto que se por um lado uma ideia ou um conhecimento nos leva a outro, é mais do que aceite que o processo de ensino/aprendizagem não avança por um percurso previamente traçado, mas antes é o resultado da interconecção em rede realizada diferentemente em cada sujeito e/ou aula.

A *divergência* significa que o estabelecimento de um *objectivo expressivo* não especifica a conduta a desenvolver pelo aluno após um determinado número de actividades de aprendizagem. Isto porque o *objectivo expressivo* não deseja a homogeneidade de resultados, respostas ou produtos conseguidos, mas procura precisamente a diversidade, pressupondo uma visão *idiossincrática* do desenvolvimento instrutivo, dos resultados conseguidos e da avaliação realizada. A *orientação* refere-se ao facto dos *objectivos expressivos* serem mais evocativos do que prescritivos, não significando que o professor não tenha uma visão geral do que pretende conseguir. Acontece que a ideia geral que o professor pretende alcançar é colocada em termos expressivos, não dando lugar às especificações exigidas pelos objectivos terminais.

Por último, o *contexto de expansão experencial* refere-se ao facto de que os *objectivos expressivos* são apresentados e descritos nos contextos em que se produz a experiência, identificando uma situação que constitui em si mesma um convite à implicação pessoal e à exploração através da formulação de questões e de respostas a estas. Os *objectivos expressivos* pressupõem um multiplicar de novas experiências não programadas e que assumem o carácter de aprendizagens não direccionadas. Um *objectivo expressivo* será tanto melhor quanto mais desempenhar o papel de multiplicador para novas experiências.

Por oposição à ideia de *objectivos expressivos*, os *objectivos operativos* constituem-se como processos formativos finalizados, os quais correspondem aos *modelos tecnológicos* de

ensino. Neste modelo de ensino é pretendida a existência de um controle absoluto sobre o processo de ensino/aprendizagem, existindo um delinear e programar à minúcia das actividades pedagógicas a serem realizadas, as quais irão permitir a realização das aprendizagens concretamente definidas. Não é aqui importante saber como os sujeitos aprendem, mas sim saber que, da aplicação de um modelo processualmente delineado, se conduz o sujeito de um estado inicial de desconhecimento para um estado final de conhecimento. Este *modelo tecnológico* de ensino assenta sobre as ideias de *eficácia e/ou racionalidade* - o processo delineado tem de produzir o efeito pretendido e ser o mais simples possível em função da sua intencionalidade; *definição do produto* - há que precisar com clareza as metas a que se quer chegar e as condições em que estas devem ser alcançadas; *esboço do processo* - o delinear do processo de intervenção onde todas as suas fases estão devidamente identificadas e ordenadas; *avaliação/feedback* - existe a necessidade de avaliar, como forma de auto-regulação, o processo realizado e o produto alcançado visto existir um direccionamento muito preciso de onde se pretende chegar; e de *norma, regra ou prescrição* - explicita de uma forma muito clara o processo a aplicar na transformação a efectuar entre o estado inicial, de desconhecimento, e o estado final, de conhecimento, que é aquele que corresponde à intencionalidade formativa pretendida pela aplicação de todo este processo.
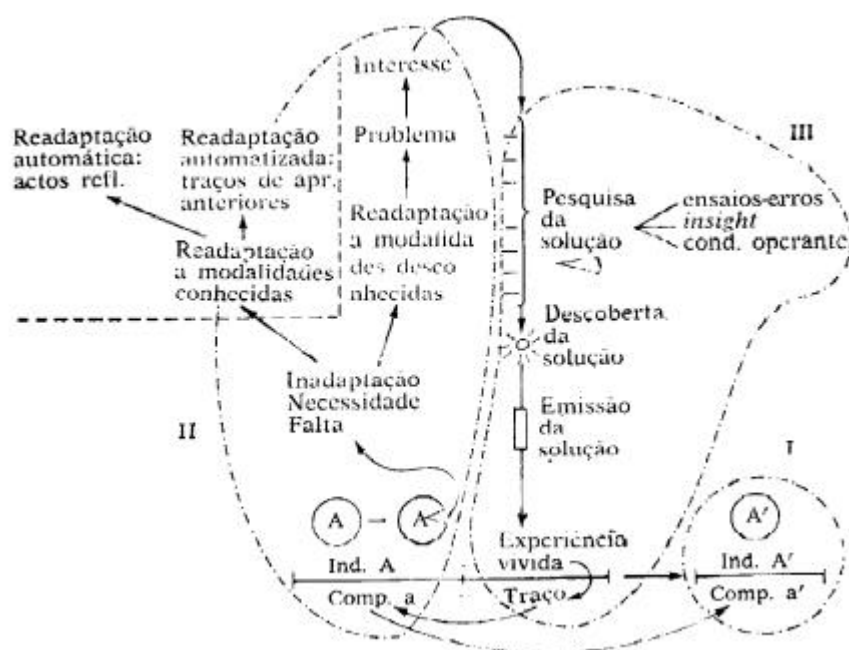
Ilustração 2 - Esquema de intervenção pedagógica segundo um modelo de aprendizagem organizada (Minder, 1986: 17).

Minder (1986), sendo defensor dos processos formativos finalizados, propõe um esquema de intervenção pedagógica inspirado num modelo de aprendizagem espontânea segundo o qual um indivíduo, face a uma situação problemática que polariza o seu interesse, procura uma solução para um dado problema, solução esta que origina uma mudança do seu comportamento e que resulta na efectivação de uma aprendizagem. Desta forma, o comportamento inicial do indivíduo é transformado num novo comportamento como resultado da aprendizagem efectuada pela resolução de um problema. Tendo por base este mesmo modelo, Minder (1986) defende que numa aprendizagem organizada o professor deve partir da definição de um objectivo ao qual corresponde o comportamento final desejado, colocando ao aluno uma situação problemática que desperta e polariza o seu interesse de forma a que este procure uma solução por meio de *ensaio e erro*, *insight* ou *condicionamento operante*, a qual resulta no comportamento final pretendido pelo objectivo inicial de aprendizagem delineado pelo professor. Por outro lado, o problema colocado pelo professor, no desenrolar da sua intervenção pedagógica, tanto pode ser *suscitado*, aproveitando para tal problemas do quotidiano já existentes no meio envolvente, como pode ser *construído* em função dos objectivos da formação pretendida pelo professor. A aprendizagem do aluno dá-se pela descoberta, por parte deste, da solução ao problema *suscitado* ou *construído*. Neste esquema de intervenção pedagógica não existe a expressão dos conteúdos a serem apreendidos, mas antes estes encontram-se implícitos nos objectivos de aprendizagem delineados pelo professor.

Não nos podemos deixar ainda de referir, e numa perspectiva curricular cada vez mais dominada pelas teorias pós-críticas (Silva, 2000), que a noção de projecto, e mais concretamente de projecto educativo de escola, está a ganhar força, sendo que este visa funcionar como elemento aglutinador das experiências sócio-educativas vividas pelos alunos na escola. Neste sentido, Boutinet (1996) defende que a elaboração de um projecto educativo de escola se deve processar em quatro fases, as quais visam nomeadamente (Boutinet, 1996: 211):

a) a confrontação dos dados da situação e das instituições em presença através de uma análise da situação concreta, com o intuito de avaliar os constrangimentos e de determinar as necessidades prioritárias, e do estudo das intenções existentes com respeito pelos valores educativos de referência;
b) a determinação de um objectivo de acção negociado a médio ou a longo prazo (a 3 ou mais anos) e a planificação dos objectivos intermédios (operacionais e de curto prazo) do currículo esboçado;
c) a metodologia que questiona o como operacionalizar e que elabora os necessários cronogramas;

d) a avaliação/disponibilização dos meios humanos, financeiros e materiais necessários à consecução do projecto educativo de escola que foi elaborado.

Só após este percurso, que visa construir um projecto educativo de escola partindo da análise das necessidades concretas existentes e dos valores educativos de referência, é que se pode passar à concretização do referido projecto.

TAXONOMIAS DE OBJECTIVOS

Os diversos modelos taxonómicos existentes são o resultado de estudos efectuados sobre a estruturação da inteligência humana, pressupondo a existência de diferentes níveis hierárquicos de conhecimento. Estes pretendem constituir formas de expressão dos *objectivos educacionais*. Da divisão que Minder (1986) faz entre *objectivos cognitivos, afectivos* e *psicomotores,* começamos por apresentar os cinco modelos taxonómicos referidos por este autor. A taxonomia de Bloom e o algoritmo de Horn são apresentados como modelos de representação hierárquica de *objectivos cognitivos*, i.e. aqueles que dizem respeito às aptidões intelectuais, sendo a taxonomia de Krathwohl e a hierarquia de Landsheere apresentados como modelos de representação hierárquica dos *objectivos afectivos*, i.e. dos que "*...dizem respeito à modificação dos interesses, das atitudes, dos valores, bem como aos progressos no juízo e à capacidade de adaptação*" (Minder, 1986: 60). A taxonomia de Harrow é utilizada na representação dos *objectivos psicomotores*, correspondendo estes aos que "*...impõe-se (...) à atenção do educador como sendo os suportes indispensáveis da actividade cognitiva e da actividade afectiva*" (Minder, 1986: 65).

A divisão taxonómica, apresentada Minder (1986), não constitui de forma alguma uma apresentação exaustiva sobre esta matéria. A este propósito, Nérici (1991) refere-se ainda aos níveis de comportamento de Romey, à classificação de objectivos segundo Taba, segundo Gagné, segundo Hoz, e ainda à classificação de objectivos baseada em níveis de aprendizagem (Nérici, 1991: 41-68). Neste aspecto, Zabalza (1997) é destes três autores aquele que só apresenta "*dois modelos diferentes de redacção de objectivos terminais, um mais rígido e primitivo, o modelo de Mager, e outro mais aberto e evoluído, o modelo de Gagné-Briggs*" (Zabalza, 1997: 89).

Para além das taxonomias referidas por estes autores, apresentaremos ainda duas taxonomias específicas da aprendizagem musical. A primeira destas tem por base a teoria da aprendizagem musical de Gordon (1993) que prediz que todo o desenvolvimento das compe-

tências de compreensão e interpretação musical se vão desenrolar dentro de uma taxonomia que contém oito tipos de pensamento musical, cada um destes subdividido em seis estádios diferentes. A segunda taxonomia específica da aprendizagem musical apresentada baseia-se numa proposta de Coso (1992) e insere-se, ao contrário da proposta de Gordon (1993), num modelo mais tradicional de ensino/aprendizagem musical.

A TAXONOMIA DE B. S. BLOOM

A taxonomia de Bloom é o resultado de estudos efectuados por este autor e pelos seus colaboradores. Pretende fazer uma apresentação hierárquica dos objectivos nos campos cognitivo e afectivo, sendo no entanto entre nós mais conhecida sobre a perspectiva cognitivista. Esta divide o campo cognitivo em seis níveis hierarquizados: o *conhecimento*, a *compreensão*, a *aplicação*, a *análise*, a *síntese* e a *avaliação*. Na sua perspectiva afectiva, os objectivos são hierarquizados em cinco níveis diferentes: a *recepção*, a *resposta*, a *valorização*, a *organização* e a *caracterização por um valor ou conjunto de valores*, sendo que esta taxonomia pode ser utilizada na elaboração de provas de verificação das aprendizagens realizadas.

A - CAMPO COGNITIVO

1.0 Conhecimento

Recordação dos materiais armazenados na memória.

1.1 Conhecimento dos dados particulares

Recordação de parcelas específicas e isoláveis de informação com referências concretas.

1.1.1 Conhecimentos da terminologia

Dados relativos a símbolos particulares, verbais e não verbais.

1.1.2 Conhecimento dos factos particulares

Conhecimento de pormenores precisos.

1.2 Conhecimento dos meios que permitem a utilização de dados particulares

Conhecimento de meios relativos à organização, ao estudo, ao juízo e à crítica.

1.2.1 Conhecimento das convenções

Conhecimento dos meios particulares de tratar ideias e fenómenos e de os apresentar.

1.2.2 Conhecimento de tendências e sequências

Conhecimento do processo, da orientação e da evolução dos fenómenos que se desenrolam no tempo.

1.2.3 Conhecimento de classificações

Conhecimento de classes, conjuntos, divisões e disposições.

1.2.4 Conhecimento de critérios

Conhecimento de critérios segundo os quais são julgados ou verificados os factos, princípios, e opiniões.

1.2.5 Conhecimento de métodos

Conhecimento de métodos utilizados no estudo de questões e fenómenos particulares.

1.3 Conhecimento de representações abstractas

Conhecimento das ideias mestras, dos esquemas e das estruturas que servem para organizar os fenómenos e os conceitos. Corresponde a estruturas, a teorias, e a generalizações.

1.3.1 Conhecimento dos princípios e das leis

Conhecimento das abstracções particulares que sintetizem as observações feitas sobre os fenómenos.

1.3.2 Conhecimento de teorias

Conhecimento do conjunto dos princípios e das leis que permitem situar um domínio, um problema, ou um fenómeno, numa perspectiva clara e sistemática.

2.0 Compreensão

Reorganização do material armazenado na memória para obter um resultado particular.

2.1 Transposição

Parafrasear uma comunicação ou transpô-la para uma outra linguagem ou uma outra forma de comunicação.

2.2 Interpretação

Apresentar o material, quer sob uma disposição ou uma ordem diferentes, quer sob um novo ponto de vista.

2.3 Extrapolação

Extensão das correntes e das tendências para lá dos dados apresentados.

3.0 Aplicação

Utilização de representações abstractas em casos particulares e concretos. Estas representações podem tomar, quer a forma de ideias gerais, de regras de proceder ou de métodos difundidos, quer as de princípios, ideias, e teorias, que é necessário recordar e aplicar.

4.0 Análise

Separação dos elementos ou partes constituintes de uma comunicação de maneira a esclarecer a hierarquia relativa das ideias e/ou das relações entre as ideias expressas.

4.1 Procura de elementos

Identificação dos elementos de uma comunicação.

4.2 Procura de relações

Identificação das relações e interacções entre os elementos ou as partes de uma comunicação.

4.3 Procura de princípios de organização

A organização, a disposição sistemática e a estrutura que asseguram a coesão da comunicação.

5.0 Síntese

A reunião de elementos e de partes a fim de formar um todo. Esta operação consiste em dispor e em combinar os fragmentos, partes, e elementos, de maneira a formar um plano ou estrutura que antes não se distinguia claramente.

5.1 Produção de uma obra pessoal

Elaboração de uma comunicação na qual o aluno tente transmitir ideias, sentimentos, ou experiências.

5.2 Elaboração de um plano de acção

Elaboração de um plano de trabalho em função de exigências impostas ou do fim que o aluno se propôs a si mesmo.

5.3 Derivação de um conjunto de relações abstractas

Deduzir proposições e relações de um conjunto de preposições ou de representações de base.

6.0 Avaliação

Formulação de juízos qualitativos ou quantitativos. Os critérios podem ser propostos ao aluno ou decididos por ele.

6.1 Crítica interna

Avaliação da exactidão de uma comunicação a partir de elementos como o rigor, a coerência, entre outros.

6.2 Crítica externa

Avaliação do material a partir de critérios dados ou estabelecidos pelo aluno.

B - CAMPO AFECTIVO

1.0 Recepção

Sensibilizar o aluno para a existência de certos fenómenos e de certos estímulos incitando-o a recebê-los e a prestar-lhes atenção.

1.1 Tomada de consciência

O aluno deve dar-se conta de uma situação, de um fenómeno, ou de um estado de coisas, podendo haver uma simples consciencialização ou reconhecimento específico das suas características objectivas.

1.2 Boa disposição para receber um estímulo

É a aceitação, de bom grado, de um estímulo, não se subtraindo-lhe.

1.3 Atenção selectiva

É alcançada quando o aluno, entre muitos estímulos, selecciona um para prestar atenção, consistindo na diferenciação dos aspectos de um estímulo percebido como muito diferentes das impressões adjacentes.

2.0 Resposta

É alcançada quando o estímulo provoca uma *ressonância activa* no aluno. Pretende-se que o aluno esteja suficientemente empenhado num assunto, num fenómeno, ou numa actividade, para procurar descobri-lo e ter prazer em o aprofundar.

2.1 Conformidade com a resposta

É identificada quando se revela acatamento ao estímulo que provoca a resposta sem contudo haver uma completa aceitação da necessidade de o fazer.

2.2 Boa disposição para responder

É alcançada quando uma actividade é aceite voluntariamente e de boa vontade, estando o aluno su-

ficientemente empenhado nesta.

2.3 Satisfação com a resposta

Refere-se à resposta a um estímulo acompanhado de plena satisfação. Corresponde ao nível emocional de resposta.

3.0 Valorização

Refere-se a uma conduta interiorizada e conscientemente mantida que é suficientemente sólida, coerente, e estável, para revestir as características de uma crença ou de uma atitude.

3.1 Aceitação de um valor

É alcançado quando o aluno se identifica com determinado valor.

3.2 Preferência por um valor

Concretiza-se quando o aluno reconhece um valor, passando a pretender realizá-lo, sugerindo-o aos outros.

3.3 Realização

É alcançada pela profunda aceitação de uma conduta considerada válida e digna de ser executada.

4.0 Organização

Manifesta-se na elaboração de um *sistema de valores*, compreendendo a *organização de um sistema de valores* próprio.

4.1 Conceituação de um valor

Caracteriza-se pelo facto de um aluno manter-se fiel a um determinado valor, procurando reforçá-lo com conotações cognitivas, interligando-o aos que já possui ou aos que virá a possuir.

4.2 Organização de um sistema de valores

É representado pela integração de valores num sistema coerente que represente a posição do aluno diante dos diversos problemas da vida.

5.0 Caracterização por um conjunto de valores

A realização desta última categoria de objectivos pressupõe a existência de um sistema de valores interiorizado, de maneira *consciente* e *estável*, constituindo uma verdadeira *filosofia de vida*. Os valores têm um lugar numa hierarquia, estando organizados num sistema intrinsecamente coerente.

5.1 Disposição generalizada

Manifesta-se no comportamento pelo actuar sempre de um modo coerente diante de um complexo de situações e de valores.

5.2 Caracterização

Manifesta-se pela exibição de uma conduta coerente com os mais dignos e elevados ideais de uma cultura, consistindo na concepção de uma *filosofia de vida* ou de uma *visão do mundo*.

O ALGORITMO DE R. HORN

O algoritmo de Horn permite, numa leitura da esquerda para a direita do quadro abaixo apresentado, detectar facilmente o nível taxonómico de uma actividade, e numa leitura da

direita para a esquerda deste quadro, encontrar os dados essenciais a introduzir na situação didáctica para que ela justifique o nível taxonómico escolhido.

Pode-se distinguir a matéria do conteúdo do problema?	→	não	→	conhecimento
↓ sim				
Fornecem-se todas as informações para resolver o problema?	→	sim	→	compreensão
↓ não				
O aluno deve trazer informações suplementares para resolver o problema?	→	sim	→	aplicação
↓ não				
O aluno deve examinar a situação em função de critérios fornecidos?	→	sim	→	análise
↓ não				
O problema proposto permite mais do que uma solução?	→	sim	→	síntese

A TAXONOMIA DE D. R. KRATHWOHL

A caracterização feita por Minder (1986) da taxonomia dos *objectivos afectivos* de Krathwohl corresponde ao campo afectivo, atrás apresentado, da taxonomia de Bloom, segundo a apresentação das taxonomias realizada por Nérici (1991: 42-51). Esta apresenta um alto grau de abstracção o que torna a sua utilização concreta bastante difícil, obrigando ao uso constante de ilustrações e ao seu manuseamento frequente como forma de a tornar mais familiar e facilmente compreensível. Em resposta a este problema, Landsheere propõe uma adaptação centrada, não em níveis de interiorização, mas sim na actividade e no empenho pessoal do indivíduo.

A HIERARQUIA DE G. DE LANDSHEERE

Landsheere propõe uma taxonomia constituída por dois níveis hierárquicos, um primeiro referente à resposta do indivíduo face a um estímulo exterior, numa atitude fundamentalmente passiva, e um segundo onde o indivíduo assume uma postura activa face ao estímulo recebido. Por ser bastante mais simples do que a taxonomia dos *objectivos afectivos* de Bloom/Krathwohl, esta é, na sua descrição, de operacionalização muito mais fácil.

1.0 O indivíduo responde a um estímulo exterior

1.1 Está apenas receptivo

É uma espécie de estado afectivo amorfo em que o sujeito tem uma percepção estética dos sentimentos diversos percebidos sem no entanto demonstrar qualquer tipo de reacção face a estes.

1.2 Recebe e reage

O indivíduo reage nitidamente aos estímulos recebidos sem que no entanto seja observável uma relação de aceitação/rejeição destes que ateste uma escolha deliberada.

2.0 O indivíduo toma a iniciativa

2.1 Tenta espontaneamente compreender, julgar, sentir

O indivíduo experimenta interesse e curiosidade suficientes para se instruir sem que para isso tenha que ser convidado a fazê-lo. Existe iniciativa de reacção ao estímulo recebido por parte do próprio indivíduo.

2.2 Age segundo as suas opções

É o estado psicologicamente adulto. O indivíduo reage aos estímulos recebidos de acordo com opções e esquemas próprios, tornando-se verdadeiramente autónomo nas respostas elaboradas a estes.

A TAXONOMIA DE A. HARROW

A taxonomia de Harrow sobressai de entre as taxonomias que lidam com o aspecto psicomotor devido ao seu maior rigor, sendo que os *objectivos psicomotores* ocupam um lugar primordial, nem sempre reconhecido, na estruturação evolutiva do indivíduo, nomeadamente nas relações funcionais que este é levado a travar com o seu meio. Esta taxonomia está bastante detalhada e precisa em termos das categorias comportamentais apresentadas, *performances*, bem como dos critérios de sucesso, o que abre uma via directa para a *operacionalização* dos *objectivos educacionais*.

1.0 Os movimentos reflexos

Corresponde às respostas involuntárias do indivíduo, que sendo funcionais à nascença, se desenvolvem por maturação.

1.1 Reflexos segmentares

Fazem intervir um segmento espinhal.

1.1.1 Reflexo de flexão

1.1.2 Reflexo miostático

1.1.3 Reflexo de extensão

1.1.4 Reflexo de extensão cruzada

1.2 Reflexos intersegmentares

Fazem intervir mais do que um segmento espinhal.

1.2.1 Reflexo cooperativo

1.2.2 Reflexo antagónico

1.2.3 Indução sucessiva

1.2.4 Figura reflexa

1.3 Reflexos supra-segmentares

Requerem a participação do cérebro.

1.3.1 Rigidez dos estensores

1.3.2 Reacções plásticas

1.3.3 Reflexos de postura

1.3.3.1 Reacções de apoio

1.3.3.2 Reacções de deslocamento

1.3.3.3 Reflexos de atitude tónica

1.3.3.4 Reacções de correcção

1.3.3.5 Reflexo de preensão

1.3.3.6 Reflexões de posição e de saltitar

2.0 Movimentos fundamentais de base

Padrões motores inatos.

2.1 Movimentos locomotores

2.2 Movimentos de trabalho intensivo

2.3 Movimentos de manipulação

2.3.1 Preensão

2.3.2 Destreza

3.0 Aptidões perceptivas

Ajudam o indivíduo a interpretar certos estímulos permitindo-lhe adaptar-se ao seu meio ambiente.

3.1 Discriminação quinestésica

O sujeito tem consciência do seu corpo e da forma como se move, da sua posição no espaço e das relações entre o seu corpo e o meio que o rodeia.

3.1.1 Consciência do corpo

Capacidade para reconhecer e controlar o seu corpo.

3.1.1.1 Bilateralidade

3.1.1.2 Lateralidade

3.1.1.3 Dominância esquerda/direita

3.1.1.4 Equilíbrio

3.1.2 Imagem corporal

Sentimentos de criança face à estrutura do seu corpo.

3.1.3 Relações entre o corpo e os objectos que o rodeiam no espaço

Referência aos conceitos direccionais do sujeito, à consciência do seu corpo, e a uma figura que cria no espaço que o rodeia.

3.2 Discriminação visual

3.2.1 Acuidade visual

Aptidão do sujeito para receber e diferenciar objectos, acontecimentos, e meios observados.

3.2.2 Poder seguir com os olhos

Aptidão do sujeito para seguir símbolos ou objectos com movimentos oculares coordenados.

3.2.3 Memória visual

3.2.4 Diferenciação figura/fundo

3.2.5 Persistência perceptiva

Aptidão do sujeito para manter uma interpretação constante quando vê o mesmo tipo de objecto.

3.3 Discriminação auditiva

Mais ligada aos comportamentos cognitivos.

3.3.1 Acuidade auditiva

Aptidão do sujeito para receber e diferenciar sons, para descrever a intensidade e a altura que lhes correspondem.

3.3.2 Orientação auditiva

Aptidão do sujeito para distinguir a direcção de um som e para o seguir.

3.3.3 Memória auditiva

Aptidão para reconhecer e reproduzir experiências pós-auditivas.

3.4 Discriminação táctil

Aptidão do sujeito para diferenciar texturas usando apenas o tacto.

3.5 Capacidades coordenadas

3.5.1 Coordenação óculo-manual

Aptidão para escolher um objecto no contexto que o rodeia, para coordenar uma percepção visual com um movimento de manipulação.

3.5.2 Coordenação olhos/pés

Aptidão para coordenar uma percepção visual com um movimento dos membros inferiores.

4.0 Qualidades físicas

Características funcionais de vigor orgânico.

4.1 Resistência

4.1.1 Resistência muscular

4.1.2 Resistência cardiovascular

4.2 Força

4.3 Flexibilidade

4.4 Agilidade

Aptidão para se mover rapidamente, o que implica destreza e rapidez de movimento.

4.4.1 Mudança de direcção

Aptidão para mudar a direcção de um movimento sem terminar completamente a actividade.

4.4.2 Paragens e partilhas

Aptidão para começar e terminar um movimento com um mínimo de hesitação, estando muito ligado ao tempo de resposta.

4.4.3 Tempo de reacção

Tempo que decorre entre o aparecimento de um estímulo e o aparecimento da resposta correspondente.

4.4.4 Destreza

Fazer referência a aptidões motoras finas que impliquem movimentos precisos da mão e dos dedos.

5.0 Movimentos de destreza

Implicam o desenvolvimento de um grau de competência e de mestria.

5.1 Movimento adaptativo simples

Os movimentos de base são trocados ou modificados para se adaptarem a novas situações.

5.1.1 Principiante

5.1.2 Intermédio

5.1.3 Adiantado

5.1.4 Muito adiantado

5.2 Movimento adaptativo composto

Implica o manejo de um instrumento ou utensílio.

5.2.1 Principiante

5.2.2 Intermédio

5.2.3 Adiantado

5.2.4 Muito adiantado

6.0 Comunicação não-verbal

6.1 Movimento expressivo

6.1.1 Postura e marcha

6.1.2 Gestos

6.1.3 Expressão facial

6.2 Movimento interpretativo

Meio que o sujeito possui para traduzir um símbolo objectivo ou acontecimentos subjectivos.

6.2.1 Movimento estético

Todos os movimentos de um desporto em que o sujeito atinja um elevado nível de sucesso, graça, e fluidez de movimentos.

6.2.2 Movimento criativo destinado a transmitir uma mensagem ou uma expressão

A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE GORDON

Uma das ideias centrais na teoria da aprendizagem musical de Gordon (1993) é a de que

a aprendizagem musical se deve processar da mesma forma do que a aprendizagem de uma língua, enfatizando assim, e em primeiro lugar, os aspectos verbais sobre os aspectos instrumentais. No entanto, este princípio é contrário à ideia ainda dominante ao nível do ensino praticado [3] nas escolas do ensino especializado de música, onde a crença de que é necessário desenvolver precocemente as capacidade neuro-psico-motoras do aluno desempenha um papel central na sua formação e serve de justificação para uma pretensa necessidade de uma opção precoce por esta modalidade de formação. Cremos, contudo, e ao contrário desta ideia, que há a necessidade de se desenvolver previamente a estas capacidades instrumentais, as capacidades inerentes ao pensamento e à compreensão musical, algo que pode ser feito independentemente da aprendizagem de um instrumento musical e que deve ser indubitavelmente realizado antes desta. Isto até porque a ideia de que a aprendizagem de um instrumento musical se deve iniciar numa idade precoce, para além de nunca ter constituído a realidade histórica dominante existente no nosso país (Gomes, 2000), esta é o reflexo de uma visão inatista das aptidões musicais, algo que hoje sabemos não corresponder à inteira realidade. Por outro lado, quando se diz que o início da aprendizagem musical se deve processar na mais tenra idade e se associa esta aprendizagem à aprendizagem de um instrumento musical, estamos perante uma afirmação que podemos afirmar tratar-se de uma meia verdade derivado ao equívoco que existe entre uma aprendizagem direccionada para o desenvolvimento de capacidades e uma aprendizagem visando directamente a formação de futuros profissionais, algo que, em vez de constituírem vias paralelas e distintas, deverão constituir dois momentos diferenciados de um mesmo percurso.

Se por um lado se pensa que a aptidão musical possui um potencial máximo no momento do nascimento, este potencial vai começar desde logo a decrescer, até cerca dos nove anos de idade, altura em que este parece estabilizar. Uma abordagem musical correcta vai possibilitar o aproveitamento desta capacidade musical do aluno até ao máximo do seu potencial, existente à altura do seu nascimento, na condição de esta aprendizagem ser efectuada durante a primeira década de vida da criança. Contudo, este tipo de aprendizagens deverá ser integrado ao nível da escolaridade obrigatória pois só assim se torna possível o cumprimento da determinação constitucional que obriga à persecução da igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo (CRP, 1997: art.º 74.º, n.º 1). Por outro lado, Gordon (1993) refere que "*some neurologists believe that there is a possible relationship between the myelination of the great cerebral commissures and the more complex activation of the frontal lobes of the brain with the stabilization of music aptitude*" (Gordon, 1993: 3), sendo que é preciso ter em linha de conta que esta mielinização do sistema nervoso central é responsável pela independência

de movimentos ao nível da psico-motricidade fina. Acontece que a mielinização só está completa por volta dos 21 anos de idade, do que resulta que as possibilidades neuro-psico-motoras de uma criança de 8 anos são bastante diferentes das de um jovem de 18 anos, influenciando assim o desenvolvimento possível das capacidades técnicas de execução instrumental numa dada fase do desenvolvimento neurológico da criança.

No que se refere à aprendizagem musical de índole profissional, nomeadamente ao nível do domínio avançado da execução de um instrumento musical, pensamos que esta só se deverá processar após o desenvolvimento das capacidades de compreensão e domínio musical correspondentes ao pensamento no que se refere à linguagem verbalizada e ao domínio lógico--matemático. A este propósito, referindo-se à idade cronológica e ao momento a partir do qual a aprendizagem de um instrumento musical deve ser iniciada, Gordon (1993) refere mesmo que "*there is no correct* ***chronological age*** *at which a student should begin studying a music instrument*" (Gordon: 1993: 308). Este autor aponta ainda para o facto de considerar existirem vantagens em se iniciar a aprendizagem de um instrumento musical em classe, reservando a aprendizagem em aula individual para alunos já mais avançados, sendo que esta aprendizagem em aula individual deve ser sempre efectuada sem prejuízo da participação do aluno em grupos vocais e/ou instrumentais, orquestras ou qualquer outro tipo de classe de conjunto. Contudo, este princípio contraria a prática educacional existente nas nossas escolas do ensino especializado de música, onde a aprendizagem instrumental é realizada quase exclusivamente num regime de aulas individuais e muitas vezes com prejuízo na frequência das respectivas classes de conjunto, as quais são tidas por alguns como desnecessárias na formação de um músico profissional. Tal facto deve-se à circunstância paradoxal de todo este ensino estar orientado para uma formação de solistas quando a realidade profissional aconselharia a orientar o grosso desta formação para a música de *ensemble*, pois esta constitui a realidade da grande maioria das saídas profissionais existentes e que um músico profissional pode ser chamado a desempenhar.

A teoria de aprendizagem musical propõe três sequências de aprendizagem distintas: a *sequência de aprendizagem de competências*, a *sequência de aprendizagem tonal* e a *sequência de aprendizagem rítmica*. Estas três sequências destinam-se ao desenvolvimento das competências necessárias à compreensão e à interpretação musical do aluno inseridas dentro de um sistema musical específico. Por outro lado, a aprendizagem dentro destas três sequências de aprendizagem realiza-se por *discriminação* e por *inferência*. A aprendizagem por *discriminação* tem de ocorrer necessariamente antes da aprendizagem por *inferência*, sendo que esta última visa a generalização das competências adquiridas através da primeira. Esta teoria vai

predizer que todo o desenvolvimento das competências de compreensão e interpretação musical se vão desenrolar dentro de uma taxonomia que contém oito tipos de pensamento musical, existindo, dentro de cada um destes oito tipos, seis estádios diferentes. Por outro lado, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento musical ocorre independentemente da aprendizagem de um instrumento musical. Sobre isto é exemplificativa a comparação que

Tipo 1	Escutar	música familiar e música não familiar
Tipo 2	Ler	música familiar e música não familiar
Tipo 3	Escrever	música familiar e música não familiar ditada
Tipo 4	Memorizar e Interpretar	música familiar de memória
Tipo 5	Memorizar e Escrever	música familiar de memória
Tipo 6	Criar e Improvisar	música não familiar
Tipo 7	Criar e Improvisar	música não familiar enquanto lê
Tipo 8	Criar e Improvisar	música não familiar enquanto escreve

Ilustração 3 - Tipos de pensamento e compreensão musical.

Estádio 1	Reter momentaneamente
Estádio 2	Iniciar e compreender padrões tonais e padrões rítmicos e Reconhecer e identificar um centro tonal e a pulsação
Estádio 3	Estabelecer objectiva ou subjectivamente a tonalidade e a métrica
Estádio 4	Reter conscientemente ao nível do pensamento e da compreensão musical os padrões rítmicos e os padrões tonais anteriormente organizados
Estádio 5	Lembrar conscientemente padrões organizados e compreendidos em outros trechos musicais
Estádio 6	Prever conscientemente padrões tonais e padrões rítmicos

Ilustração 4 - Estádios de pensamento e compreensão musical.

Gordon (1993) efectua ao dizer que "*just a calculator becomes an alternative for a student who cannot multiply or divide, a music instrument becomes an alternative for a student who cannot audiate*" [4] (Gordon, 1993: 17).

Se por um lado, a construção de um currículo possui três componentes básicas, que consistem na definição dos *objectivos* (o quê?), dos *métodos e técnicas* a utilizar para se alcançarem esses mesmos objectivos (como?) e dos processos de *medida e de avaliação* para se verificar quando os objectivos delineados são alcançados (quando?), a teoria de aprendizagem musical pressupõe que o desenvolvimento e a aprendizagem musical se processa de uma forma idêntica à da linguagem. Desta forma, é pressuposto que existam quatro vocábulos distintos (a *audição*, a *fala*, a *leitura* e a *escrita*) para descrever o tipo de aprendizagens musicais realizadas, sendo que a *audição* é aquele que entre estes é naturalmente o primeiro a ser ad-

quirido pelo aluno, enquanto que, para a *leitura* e a *escrita*, a sua aquisição surge mais tardiamente. Daqui se pode concluir que toda e qualquer aprendizagem musical, da qual a aprendizagem instrumental não é excepção, se deve iniciar com a *audição* e com a *compreensão musical*, seguida da realização de alguns padrões tonais e rítmicos cantados e executados instrumentalmente, e só mais tardiamente é que se deve introduzir a *leitura* e a *escrita* musical na aprendizagem das competências musicais. Por outro lado, é curioso constatar o ênfase colocado, por esta teoria, na composição musical, a qual aparece nos tipos 6, 7 e 8 do pensamento e compreensão musical descritos na ilustração 3, concebendo-se assim o seu ensino como uma forma integradora e integrante de todas as aprendizagens musicais realizadas e não como uma área disciplinar autónoma como acontece no modelo seguido pelo desenho curricular dos cursos básico e complementar ministrados nas escolas do ensino especializado de música, em que esta se restringe praticamente à disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

A teoria de aprendizagem musical tenta-nos propor uma forma natural de aprender música e de desenvolver as competências instrumentais necessárias à execução de um qualquer instrumento musical. A sua grande potencialidade reside no facto de considerar, em primeiro lugar, o desenvolvimento da musicalidade do aluno e não o domínio das competências de *leitura* e de *escrita* da grafia musical. Ao não ter como seu enfoque primordial, no início da aprendizagem, o domínio destas duas competências, vai permitir que o professor direccione todos os seus esforços no sentido de desenvolver, no aluno, a compreensão e o pensamento musical, algo que se torna mais difícil se o esforço inicial for em grande parte devotado ao domínio da grafia musical. Visando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, esta teoria vai ainda propor actividades de enriquecimento musical destinadas a alunos que demonstrem uma maior capacidade de aprendizagem de forma a permitir adaptar mais facilmente a instrução do professor às necessidades individuais e específicas de cada aluno, permitindo assim uma maior individualização do processo de ensino/aprendizagem.

POR UMA TAXONOMIA DE OBJECTIVOS APLICADA À INTERPRETAÇÃO MUSICAL

Em último lugar apresentamos o esboço de uma taxonomia de *objectivos pedagógicos* aplicada à interpretação musical tendo por base um modelo conceptual de ensino/aprendizagem instrumental inserido numa vertente mais tradicional, sendo que esta taxonomia corresponde à apresentada por Coso (1992). Este autor afirma que "*la destreza sobre el instrumento se va consiguiendo mediante el estudio y dominio de sucesivas obras de progresiva*

dificultad técnica y expresiva" (Coso, 1992: 29). De facto, a aprendizagem de um instrumento musical obriga a um esforço de trabalho individual por parte do aluno, requerendo normalmente muitas horas de estudo. Isto obriga a que exista uma forte motivação por parte do aluno. Assim, a definição clara dos *objectivos operacionais* pode funcionar como catalisador desta motivação, pois "*cuando (...) [o aluno] sabe* ***lo que tiene que conseguir*** *mediante su esfuerzo personal, despierta en él un entusiasmo por el estudio y un mayor interés por su desarrollo como músico, que evidentemente se traduce en eficacia y progreso musical*" (Coso, 1992: 29).

Dentro dos *objectivos pedagógicos* da aprendizagem instrumental, existem aqueles que são comuns a todos os instrumentos, pois assumem antes de tudo uma função de desenvolvimento musical global, e aqueles que são específicos de cada instrumento. É preciso considerar que consoante a família instrumental considerada, a acção física exercida pelo intérprete, para que este produza o som pretendido, varia de forma considerável. A título de exemplo, um instrumento de corda friccionada, como o violino, implica por parte do intérprete numa determinada acção física que é completamente diferente daquela que este terá de exercer num instrumento de sopro com embocadura, como por exemplo numa tuba. No primeiro caso, a mão esquerda pisa as cordas sobre o braço do instrumento em que estas estão colocadas enquanto a mão direita faz passar o arco sobre estas. No segundo, o som é produzido pela posição dos lábios em tensão sobre a embocadura do instrumento, sendo muito importante o uso que se faz do sistema respiratório de forma a controlar a pressão de ar exercida, pois esta é em grande parte responsável pelo controle da altura do som imitido.

De qualquer forma, e pondo de parte estas especificidades técnicas de cada instrumento musical, que implicam no delinear de *objectivos pedagógicos* diferenciados, existe um conjunto bastante vasto de objectivos que corresponde à formação global de um músico. É que quando formamos um instrumentista, é não só importante o domínio técnico e expressivo do instrumento que se está a trabalhar, mas também toda uma capacidade de compreensão e de domínio técnico e expressivo da própria linguagem musical sem a qual nunca existirá um domínio satisfatório deste. Por outro lado, em toda a aprendizagem instrumental torna-se importante desenvolver a autonomia do próprio aluno, pois este irá, após concluir os seus estudos formais, exercer uma carreira profissional, a qual implicará no estudo constante de novo repertório, pelo que "***aprender a estudiar*** *debería ser uno de los objetivos fundamentales en el aprendizaje de un instrumento*" (Coso, 1992: 7).

1.0 Técnica

Consiste no domínio dos meios técnicos necessários a uma efectiva expressão musical.

1.1 Específica de cada instrumento

Cada instrumento possui características próprias que implicam técnicas instrumentais diversas, nomeadamente quanto à forma usada por estes para produzirem som no aspecto que estas assumem a interface entre o intérprete e o instrumento.

1.2 Geral

Corresponde ao domínio técnico dos aspectos musicais comuns ao acto interpretativo.

1.2.1 Leitura

Domínio da descodificação da simbologia musical.

1.2.1.1 Teórica

É dirigida à análise e ao estudo dos elementos musicais e instrumentais da partitura sem participação do instrumento.

1.2.1.2 Aplicada

Refere-se à sua realização sobre o instrumento.

1.2.2 Digitação

A revisão da digitação de passagens difíceis pode dar-nos a solução de um problema técnico uma vez que digitações teoricamente correctas nem sempre correspondem à realidade anatómica da mão. Desta forma a digitação de uma passagem deve ter em conta, por um lado, as suas características próprias e, por outro, as peculiaridades morfológicas da mão de cada pessoa.

1.2.3 Precisão

É importante existir um estudo concentrado e minucioso de cada um dos movimentos que tornam possível a realização musical, para que os dedos e demais elementos físicos que integram a execução, saibam exactamente aonde têm que se dirigir, de forma a que compreendam de que maneira, em que momento, e com que intensidade devem actuar.

1.2.3.1 Motriz

Precisão do mecanismo psicomotor envolvido da construção da interface intérprete/instrumento.

1.2.3.2 Rítmica

Precisão na execução rítmica da partitura.

1.2.3.3 Melódica

Precisão na execução melódica da partitura.

1.2.4 Igualdade

Quando o objectivo do trabalho é igualar uma passagem, o primeiro passo é detectar as desigualdades e, uma vez descobertas, submeter os dedos responsáveis pelo problema a um processo de readaptação até se conseguir um total restabelecimento da igualdade.

1.2.4.1 Mecânica

Em termos gerais refere-se á busca da perfeita proporcionalidade na execução de cada som, relativamente aos restantes, e, em particular, à necessária equidis-

tância sonora resultante da correcta execução de sucessivos sons do mesmo valor.

1.2.4.1.1 Frequência

Busca da igualdade mecânica na frequência de pulsação.

1.2.4.1.2 Intensidade

Busca da igualdade mecânica na intensidade de execução de cada nota relativamente às notas anteriores e posteriores.

1.2.4.2 Dinâmica

Corresponde ao procurar da igualdade na realização das indicações complementares que indicam uma variação progressiva da intensidade sonora (por exemplo: *cresc.* ou *dim.*) ou que indicam uma variação gradual da velocidade de execução (por exemplo: *accel.* ou *rit.*).

1.2.4.3 Agógica

Relaciona-se com a realização dos factores *agógicos* dentro de um princípio estético de equilíbrio.

1.2.5 Velocidade progressiva

O estudo deve-se efectuar numa velocidade adequada e não muito rápida. As passagens virtuosísticas devem primeiro ser dominadas numa velocidade lenta, depois moderada, e só por último executadas à velocidade pretendida.

1.2.6 Som

O instrumentista tem que controlar a qualidade e o volume do som produzido.

1.2.6.1 Qualidade

Refere-se à adequação da qualidade tímbrica do som produzido.

1.2.6.2 Volume

Refere-se à adequação do volume dinâmico do som produzido.

1.2.7 Indicações complementares

Debaixo desta designação agrupam-se uma série de grafismos que informam fundamentalmente acerca da modificação tanto do som como da velocidade de execução requerida pelo autor da obra num determinado momento.

1.2.7.1 Dinâmicas

Qualquer grafismo musical cuja realização altere directamente a intensidade do som.

1.2.7.1.1 Pontuais

Quando unicamente afecta um ponto concreto do discurso musical (por exemplo: *Sf*, etc.).

1.2.7.1.2 Temporais

Quando o seu efeito se prolonga por uma determinada extensão temporal delimitada (por exemplo: *pp*, *mf*, *fff*, etc.).

1.2.7.2 Textura

Agrupa todas as indicações que alteram a natureza do som (por exemplo:

legato, *staccato*, etc.).

1.2.7.3 Alteração agógica

São aquelas cuja aplicação modifica de alguma forma a velocidade padrão do *tempo* da obra (por exemplo: *rit*., *accel*., etc.).

1.2.7.4 Expressivas

Corresponde às indicações de carácter expressivo (por exemplo: *expr*., *ad libitum*, *dolce*, etc.).

1.2.7.5 Outras

Todas as indicações complementares não incluídas nas categorias anteriores.

1.2.8 Memória

A memória musical e instrumental não pode conceber-se como um conceito absoluto visto que na sua elaboração intervêm diferentes elementos cuja integração constitui a memória total, como a soma das memórias parciais ou intermédias (memória gráfica, acústica, motriz, topográfica e reflexiva).

1.2.8.1 Gráfica

Recurso relacionado com a impressão que causa na nossa percepção visual a escrita musical. Corresponde à capacidade de reter visualmente a partitura.

1.2.8.2 Acústica

Refere-se ao procedimento pelo qual, através da leitura teórica da obra e sem necessidade de utilizar um instrumento, nos pomos em contacto com o seu significado musical. Corresponde à fase inicial do estudo em que a atenção se concentra em decifrar todos os grafismos presentes na partitura.

1.2.8.3 Motriz

As constantes repetições parciais ou totais que são necessárias para o aperfeiçoamento de uma obra musical vão configurando a memória nos seus múltiplos movimentos que tornam possível a execução instrumental.

1.2.8.4 Reflexiva

É a análise e a compreensão dos elementos estruturais harmónicos, formais, expressivos, entre outros, que constituem uma obra musical.

1.2.8.5 Topográfica

O contacto permanente dos dedos, e em muitos casos da vista, com a topografia do instrumento gera um tipo de memória que de alguma forma aglutina a memória acústica, gráfica, e motriz, e que para a sua activação é necessário o contacto dos dedos.

1.2.8.6 Total

Corresponde à integração dos tipos de memória anteriormente referidos como um todo.

2.0 Expressão

Consiste no domínio da expressão musical enquanto processo comunicacional.

2.1 Compreensão

Capacidade de compressão da significação musical da obra ouvida ou executada. Faz apelo ao conjunto de referências associadas, por cada um, em termos de referenciais estilísticos, harmónicos, melódicos, rítmicos, estéticos, etc.

2.1.1 Análise

Capacidade em separar os diversos elementos constituintes de uma obra musical evidenciando as diversas partes constituintes desta.

2.1.1.1 Formal

Organização temporal das diversas ideias musicais expressas na obra.

2.1.1.2 Estilística

Consiste na associação da obra analisada a uma época histórica e a um conjunto de técnicas composicionais específicas.

2.1.1.3 Harmónico-melódica

Análise das relações sonoras numa perspectiva vertical, de simultaneidade, e numa perspectiva horizontal, na relação musical efectuada com o som antecedente e consequente.

2.1.1.4 Contrapontística

Análise das relações de interdependência e de imitação melódica das diversas linhas horizontais que compõem a textura musical observada.

2.1.2 Estudo histórico

Estudo da contextualização histórica da abra musical abordada permitindo perceber e recriar as circunstâncias presentes ao momento em que esta foi concebida.

2.1.3 Estudo biográfico do autor

O estudo biográfico do autor pode contribuir para a compreensão estilística da obra musical visto revelar aspectos da sua personalidade que influenciaram a sua composição.

2.2 Realização

Corresponde à aplicação, na interpretação da obra musical, de elementos contextualizantes obtidos através do seu estudo analítico e histórico e que não se encontram na codificação gráfica desta.

2.2.1 Carácter

Corresponde ao carácter geral atribuído à obra musical no seu aspecto expressivo.

2.2.2 Fraseado

Corresponde ao tipo de fraseado realizado.

2.2.3 Originalidade

Corresponde ao grau de originalidade na interpretação/recriação musical efectuada.

2.2.4 Motivação

O rendimento não corresponde exclusivamente às capacidades do aluno, sendo muitas vezes o resultado de diversos factores exógenos, sendo que a automotivação assume uma grande importância neste domínio.

O ENSINO DA COMPOSIÇÃO

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Como já anteriormente foi por nós referido (Gomes, 2000), a actual situação vivida no nosso país ao nível do ensino especializado de música é o resultado do choque existente entre dois modelos distintos de ensino artístico: um primeiro modelo dominante, ao nível institucional, até ao início do regime de experiência pedagógica de 1971 no Conservatório Nacional, e um segundo modelo emergente das directivas emanadas por diversos organismos internacionais que, a partir de meados da década de sessenta, apontam no sentido de se criarem vias unificadas ao nível da estruturação do ensino secundário, do que resultou no caso Português, logo desde 1971, na tentativa de incluir o ensino da música, visando a formação de profissionais ao seu mais alto nível, nos esquemas gerais de ensino em vigor para os diversos níveis de escolaridade. No entanto, esta tentativa de reforma deparou-se desde logo, ainda no ano de 1971 e por razões de carácter histórico e sociológico que remontam aos anos 30 e à conjuntura política então existente, com uma forte resistência à mudança de paradigma no qual a formação dos futuros músicos profissionais tem sido realizada, tentando-se para isso encontrar argumentos que justifiquem a necessidade deste ensino viver numa situação de excepcionalidade em relação ao restante sistema educativo Português.

De facto, encontramos já esta tentativa de resistência, à mudança de paradigma, no parecer elaborado em 1971 pela secção de música do Conservatório Nacional ao *Projecto do Sistema Escolar* (MEN, 1971), quando se afirma que "*...o mundo da música e dos músicos é, por assim dizer, um mundo bastante fechado, reservado aos auditivos*" (Gomes, 2000: 203), sendo que

> ...tudo aquilo que se liga com a música tem para o profano aspectos estranhos e singulares. Para o não iniciado aqui, são tudo excepções. Por exemplo: para começar, exige-se que o aluno de música seja dotado de um quociente de inteligência acima do médio, mais uma série de condições psicológicas e aptidões fisiológicas que, segundo as estatísticas, se encontram raramente reunidas no mesmo indivíduo.

Contudo, mais do que estes factos constituírem verdades cientificamente sustentadas, esta suposta correlação entre um elevado quociente de inteligência e uma elevada aptidão musical não parece encontrar qualquer tipo de confirmação ao nível da psicologia do desenvolvimento musical, pelo que Gordon (1993) afirma mesmo que "*at most, there is only a five to ten per-*

cent relationship between music aptitude and intelligence" (Gordon, 1993: 7).

Este discurso sobre as supostas especificidades do ensino da música, visando a formação de músicos profissionais, encontra-se na actualidade enraizado na génese do próprio ensino artístico especializado e na suposta crença de que a *aptidão musical* é *inata,* sendo que o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, chega mesmo a falar de quatro vias distintas (genérica, vocacional, em modalidades especiais, e extra-escolar) de educação artística, mas as quais carecem de um definição clara e objectiva do seu âmbito uma vez que, ao mesmo tempo em que se afirma que a educação artística vocacional se destina exclusivamente "*...a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos*" (Dec.-Lei n.º 344/90: art. 11.º), acaba-se por confundir implicitamente os conceitos de *aptidão* e de *talento* com o conceito de *aprendizagem*. Dentro de toda esta problemática não deixa de ser pertinente citar Gordon (1998: 4-5) quando este afirma que

> historically, the nature-nurture issue has probably had more direct influence on music education than any other single concept. Briefly, the concern in the early decades of this century was about whether music aptitude is innate or environmentally based. That is, if it could be shown that music aptitude is innate (supporting the nature theory), then it could be argue that the idea that students with little music aptitude should receive a music education in or out of school was suspect. Thus, music educators who believed that music aptitude is innate argued that only students with high music aptitude could profit from music instruction and so should be encouraged to engage in the study of music. Conversely, others argued that if it could be shown that music aptitude is influenced by the environment (supporting the nurture theory), then it would make sense to teach music to all students. A questionable but tacit assumption of many of those who subscribed to the nature theory was that music aptitude is a dichotomous trait, that is, that one is either born with it or without it.

No entanto, os estudos científicos mais recentes parecem apontar para o facto de que as aprendizagens efectuadas em determinados momentos cruciais do desenvolvimento psicológico da criança são essenciais no estabelecimento daquilo a que vulgarmente chamamos de *aptidão* e de *talento* musical, pelo que as perspectivas exclusivamente inatistas da aptidão musical encontram-se hoje postas em causa.

Apesar disso, ainda hoje encontramos a defesa de argumentos que pretendem demonstrar a especificidade [5] do ensino da música, argumentos estes que pretendem em última instância justificar a impossibilidade de inserção do ensino da música, visando a formação de músicos profissionais ao seu mais alto nível, nos esquemas gerais de ensino, e os quais carecem regra geral de verdadeira sustentabilidade ou constituem-se em meros equívocos. De facto, na última década, a aplicação deste modelo formativo às escolas profissionais poderá estar

a demonstrar exactamente o contrário desta excepcionalidade em que supostamente o ensino da música se deverá inserir: é que dos "*...candidatos ao concurso de acesso à Escola Superior de Música de Lisboa para o ano lectivo de 1998/99, 26,7% eram portadores de cursos profissionais de música de nível III*" (Gomes, 2000: 147), sendo que no estudo por nós efectuado, 28,6% dos alunos inquiridos, que ingressaram na Escola Superior de Música de Lisboa e na Academia Nacional Superior de Orquestra no ano lectivo de 1998/99, tinham efectuado os seus estudos musicais de nível não superior em escolas profissionais de música (Gomes, 2000: 152).

Contudo, esta ideia de especificidade ainda se encontra fortemente enraizada nas escolas do ensino vocacional de música. A este propósito é sintomático observar o que o regulamento interno da Escola de Música do Conservatório Nacional dispõe sobre a "*...especificidade do ensino do Conservatório*", que supostamente resulta (EMCN, 2000: 1-2):

> ...dos seguintes aspectos:
>
> a) A cada um dos muitos instrumentos corresponder um curso diferente, com características próprias;
> b) [O] corpo docente ter a necessidade de manter uma actividade regular e intensa de estudo ou prática instrumental para [a] preservação e incremento dos recursos técnico-artísticos requeridos no ensino;
> c) [O] ensino ser orientado para uma dimensão prática e vivêncial da música;
> d) Ter um processo de avaliação com relevo para as provas práticas individuais; [s]er um ensino vocacional e não obrigatório, exigindo um grande investimento financeiro da parte de quem o pratica;
> e) As aulas de instrumento/canto serem individuais, em espaço individual adequado, não existindo o conceito de turma;
> f) A aprendizagem ser prolongada e requerer um trabalho individual sistemático ao longo de vários anos;
> g) Dar relevo a valores estéticos;
> h) Ter, nas classes teóricas e teórico-práticas, uma constituição heterogénea em termos etários e ao nível do desenvolvimento musical dos alunos;
> i) Os encarregados de educação não terem, na sua maioria, conhecimento prático das exigências deste tipo de ensino;
> j) Os alunos permanecerem pouco tempo no espaço físico escolar, por constrangimentos curriculares e de espaço físico;
> k) Exigir uma motivação suplementar para a participação dos alunos em actividades de apresentação pública fora do horário lectivo e necessidade de sensibilização dos encarregados de educação para o efeito;
> l) [O] espaço físico ter de ser vasto e adequado, uma vez que proliferam as aulas e o estudo individuais, muitas vezes com instrumentos que não podem ser facilmente mudados de sala;
> m) Do ponto de vista da contratação de docentes a escola est[ar] sujeita à existência de uma oferta diminuta, frequentemente insuficiente para as necessidades reais;
> n) Requer[er] aptidões à partida, a serem sujeitas a exame de entrada cujo resultado pode condicionar o

acesso ao estabelecimento de ensino.

Quanto à legislação existente, é inadequada à realidade: o (...) [Dec.-Lei n.º] 310/83, que reformou profundamente o ensino vocacional da música, nomeadamente em termos institucionais e curriculares, aponta para uma realidade que, de facto, nunca existiu: ensinos integrado e articulado como regra; ensino supletivo como excepção. Paradoxalmente, esta formação básica não constitui precedência obrigatória para a prossecução de estudos musicais de nível superior.

Acontece que a grande maioria destas ditas *especificidades*, se não a sua totalidade, constituem-se num conjunto de ideias que podem ser divididas em um dos seis grupos a seguir indicados e não em especificidades propriamente ditas do ensino vocacional de música, as quais, provavelmente e em termos análogos, não serão mais do que as existentes entre duas quaisquer áreas disciplinares distintas. Assim, podemos dizer que estas *especificidades* pecam por:

a) Serem ideias banais e/ou sem grande relevância prática: alíneas *a), c), d)* [6], *f)* [7] e *l)* [8];
b) Derivarem do desconhecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo: alínea *g)* [9];
c) Deverem ser alvo de estratégias correctoras ao nível do Projecto Educativo de Escola uma vez que destas em muito depende o sucesso educativo dos alunos: alíneas *h), i), j)* e *k)* [10];
d) Não constituírem a realidade dos factos: alínea *b)* [11];
e) Derivarem de uma conjuntura muito específica, não constituindo, contudo, verdades universais: alíneas *e)* [12], *m)* e *n)*;
f) Constituírem uma estratégia de resistência à mudança, quando se afirma que "*paradoxalmente, esta formação básica não constitui precedência obrigatória para a prossecução de estudos musicais de nível superior*". É que, a este propósito, não nos foi possível rejeitar a hipótese nula de que ao nível de um referencial comum, não existe qualquer diferença significativa entre o perfil terminal dos cursos complementares de música e o perfil exigido nas provas de admissão ao ensino especializado de música de nível superior (Gomes, 2000: 175).

Refiramos, no entanto, que esta categorização não pretende constituir uma crítica acabada sobre o assunto, mas antes pôr em evidência um processo de resistência à mudança que se sustenta em argumentos pouco pertinentes e de qualidade muito duvidosa.

PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Muitas das considerações atrás já realizadas tiveram, e ainda hoje têm, como contrapar-

tida a produção de diversos efeitos negativos ao nível das perspectivas didácticas existentes na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, as quais se reflectem nos diversos programas e práticas pedagógicas existentes. Relativamente ao seu reflexo nos programas desta disciplina, e para efeitos dos breves comentários que iremos de seguida realizar, considerámos unicamente os programas para o 10.º, 11.º e 12.º anos da disciplina de Análise e Técnicas de Composição (ME, 1987, 1988a e 1988b) do curso complementar de música regulado pelo Despacho n.º 65/SERE/90, publicado na 2.ª série do *DR* de 23 de Outubro, e o programa de Análise e Técnicas de Composição (ME, 1991) para aplicação em regime de experiência pedagógica no ensino secundário de acordo com os planos de estudos aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Esta restrição na análise por nós efectuada deriva fundamentalmente do suporte bibliográfico disponível e da sua eventual representatividade relativamente à realidade que existe efectivamente no terreno.

Na sequência da reforma efectuada pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, no ensino vocacional de música, o único programa que chegou a ser oficialmente homologado foi o programa para a disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Contudo, derivado a divergências existentes entre os professores que leccionavam à data esta disciplina nas diversas escolas do ensino especializado de música, este programa (ME, 1987, 1988a e 1988b) não corresponde a um qualquer tipo de consenso à data existente. Daí decorre que em muitas escolas do ensino vocacional de música se tenha acabado por ministrar um programa diferente do que foi oficialmente homologado para esta disciplina. Isto aconteceu, por exemplo, ao nível do programa ministrado nesta disciplina no Instituto Gregoriano de Lisboa, onde a ordem seguida para a leccionação dos conteúdos é diversa da ordem cronológica fixada nos programas aqui em análise (ME, 1991 & ME, 1987, 1988a e 1989b).

Por outro lado, o programa para a disciplina de Análise e Técnicas de Composição para o ensino secundário (ME, 1991), consiste numa proposta de programa visando a sua aplicação em regime de experiência pedagógica nos novos cursos criados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, na vertente da sua componente de formação específica, onde se previa a possibilidade de serem leccionadas as disciplinas de Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música e Acústica Musical. Este refere serem objectivos genéricos do ensino da música no ensino secundário (ME, 1991: 7):

- Promover a formação de músicos amadores e ouvintes esclarecidos;
- Aprofundar e consolidar a formação musical nos domínios da compreensão conceptual, das competências e das atitudes e estética;

- Permitir um maior domínio do conhecimento musical, nas vertentes científica, técnica e artística;
- Utilizar a música como fonte de prazer e como meio de comunicação;
- Promover a socialização do indivíduo através da prática de música de conjunto;
- Fomentar interdisciplinaridade;
- Utilizar as novas tecnologias;
- Conhecer e apreciar o património cultural português, relacionando-o com o dos outros países;
- Possibilitar a opção entre o prosseguimento de estudos e o ingresso na vida activa.

No entanto, e apesar de não termos tido conhecimento destas quatro disciplinas, da componente de formação específica, terem alguma vez chegado a funcionar ao nível dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário, este programa segue de perto as mesmas opções metodológicas, ao nível da sua estruturação cronológica e da selecção de conteúdos efectuada, do que o programa da disciplina de Análise e Técnicas de Composição oficialmente adoptado para os cursos complementares de música do ensino vocacional de música.

Uma das ideias de base nas quais a construção destes programas assenta, e à qual sabemos o Instituto Gregoriano de Lisboa não ter aderido desde o início da leccionação desta disciplina no ano lectivo de 1986/87, consiste exactamente na opção efectuada "*...pelo desenvolvimento da matéria por ordem cronológica, ministrando nos 3 anos, sucessivamente, o modalismo dos períodos Medieval e da renascença (1.º ano), o tonalismo dos períodos clássico e romântico (2.º ano) e as grandes correntes do séc. XX (3.º ano)*", argumentando que se viu "*...nestes esquemas possíveis vantagens na compreensão da evolução «natural» (histórica) do tratamento dos sons e da «razão de ser» do seu desenvolvimento progressivo, bem como no paralelo a estabelecer com a História da Música, determinando um mútuo apoio das duas disciplinas*" (ME, 1987: 2). Contudo, a estas opções efectuadas na estruturação destes programas (ME, 1987, 1988a e 1988b), podemos contrapor, por um lado, que a "*...compreensão da evolução «natural» (histórica) do tratamento dos sons e da [sua] «razão de ser»*" não se processa, na realidade, do passado para o presente, mas sim num movimento circular em sentido oposto, i.e. do presente para o passado retornando de novo ao presente, assim como a ideia de se estabelecer um "*...paralelo (...) com a História da Música, determinado um mútuo apoio das duas disciplinas*", consiste numa forma bastante fraca de operacionalizar o conceito de interdisciplinaridade, uma vez que este transcende o próprio limite imposto por um desenho curricular caracterizado pela sua divisão em diversas áreas disciplinares distintas entre si. Por outro lado, e apesar do modelo estruturante adoptado na concepção do programa oficialmente em vigor para a disciplina de Análise e Técnicas de Composição do curso complementar de música (ME, 1987, 1988a e 1989b) se basear na conceptualização de Tyler (1950), a

sua operacionalização é insuficiente ao nível da formulação dos seus *objectivos*, ao confundir *programa* com *programação* aquando da apresentação dos diversos conteúdos programáticos, assim como ao assumir, ao nível da avaliação, uma forma muito rígida e não directamente objectivada em relação aos objectivos gerais expressos ao início deste programa, sendo que a definição destes objectivos gerais se encontra realizada de uma forma muito vaga e imprecisa.

Relativamente à Análise Musical, podemos referir como objectivos fundamentais deste programa (ME, 1987, 1988a e 1988b): o "*...abrir novos horizontes a todos os alunos (...) proporcionando-lhes o contacto e conhecimento das estruturas musicais dos diversos estilos, tipos e épocas*" (ME, 1987: 2); o orientar o aluno "*...incentivando[-o] na audição de obras e na prática da sua análise de modo a compreender e apreciar as obras que interpreta ou que ouve, indo progressivamente utilizando e conhecendo melhor a linguagem musical das diferentes épocas*" (ME, 1987: 2); que o aluno à saída do curso complementar de música possua "*...uma preparação global e coerente, que abranja a análise da evolução das formas e parâmetros musicais desde o gregoriano à época contemporânea*" (ME, 1987: 3); e o "*...levar o aluno a alargar os seus conhecimentos musicais no que respeita à música (...) [contemporânea]*" (ME, 1988b: 1). Quanto às Técnicas de Composição, este programa refere serem objectivos gerais: o "*...levar ao conhecimento do aluno os vários estilos, formas e técnicas de composição musical, seguindo uma ordem cronológica e fazendo uma aplicação prática dos ensinamentos adquiridos nas disciplinas de Análise e de História da Música, com a contribuição da disciplina de Formação Musical*" (ME, 1987: 9); o procurar "*...conduzir o aluno num melhor conhecimento das suas próprias potencialidades (...) [despertando] vocações latentes de futuros compositores*" (ME, 1987: 9); e o "*...permitir ao aluno ter uma compreensão e uma vivência ampla da música como expressão e como cultura*" (ME, 1987: 9).

Olhando de uma forma mais global para este programa (ME, 1987, 1988a e 1988b), e considerando ainda o disposto para a avaliação ao nível do modelo de prova global e do modelo de exame proposto, verificamos que:

a) existe uma excessiva compartimentação da matéria a ser leccionada por cada um dos três anos da disciplina, tratando-a como se de facto fossem três disciplinas de um só ano e não uma única disciplina de três anos;
b) os conteúdos encontram-se por vezes definidos de uma forma pouco objectiva, como é o caso da referência à "*escrita de um trecho de carácter medieval a três vozes sobre um «tenor» dado*" (ME, 1987: 20) [13];
c) os conteúdos são apresentados de uma forma por vezes muito rígida, através da apresentação de uma *programação*, quando ao mesmo tempo se diz que "*o professor deve ter a li-*

berdade de escolher a via que em sua concepção melhor encaminhe o aluno" (ME: 1987: 11);

d) existe uma excessiva limitação da matéria, no terceiro ano desta disciplina, ao nível das técnicas de composição, ao só apresentar, relativamente ao século XX, as técnicas *panto-nais* e *seriais dodecafónicas* características da segunda escola de Viena.

Desta forma, e dado que a nossa perspectivação desta disciplina é contrária aos aspectos dos programas (ME, 1991 & ME, 1987, 1988a e 1988b) alvo das observações acima referenciadas, é nosso objectivo com o presente trabalho apresentar uma proposta de prova de exame para um terceiro ano da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, partindo dos seguintes pressupostos:

a) A ordem de leccionação dos conteúdos desta disciplina, em vez de seguir uma ordem cronológica, deverá seguir uma ordem diversa de forma a que primeiro se foquem épocas e/ou estilos musicais mais próximos da vivência musical dos alunos e que esta ordenação da matéria permita caracterizar os grandes marcos estilísticos da história da música ocidental através da realização de análises versando a realização de comparações estilísticas;
b) O reduzir os exercícios de Técnicas de Composição, por um lado, a modelos bem definidos e, por outro lado, que sejam estilisticamente representativos das vivências musicais dos alunos, concebendo o desenvolvimento das Técnicas de Composição como um contínuo ao longo dos três anos desta disciplina;
c) O considerar que, como exame final, este deverá abordar os conteúdos leccionados ao longo dos três anos desta disciplina.

Por outro lado, e com o fim de tornar mais viável o carácter global deste exame final, pressupõe-se uma ordenação dos conteúdos, ao longo dos três da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, não sobre uma qualquer ordem cronológica, mas sim sobre uma forma de concepção dos diversos conteúdos em espiral, onde cada momento consiste num aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no momento anterior. Consideramos que esta perspectiva é especialmente desejável ao nível do ensino das Técnicas de Composição uma vez que permite introduzir, em primeiro lugar, exercícios com um carácter mais estritamente técnico, evoluindo progressivamente para graus onde a criatividade é cada vez mais importante.

Contudo, é preciso notar que esta proposta não pretende ser, em si mesma, uma solução de carácter definitivo e inquestionável para toda esta problemática, mas antes pelo contrário, pretende ser alvo da experimentação e da discussão futura, visto que existe um número muito significativo de aspectos que, na sua concepção, não deixam de assumir um carácter fundamentalmente subjectivo em função de um referencial de valores muito específico. Para além

disso, o próprio processo de classificação e correcção de uma prova ou exercício assume uma especial relevância ao nível da expressão da subjectividade do próprio professor, pois, se por um lado, é possível objectivar critérios de correcção para uma dada prova de avaliação, esta objectivação mais não é do que a expressão de um conjunto de valores de carácter subjectivo. Talvez seja nesta fronteira, entre o *medir* e o *avaliar,* onde reside um dos aspectos mais criativos da *arte de ensinar*. De facto, é possível elaborar instrumentos de medida que *meçam* de uma forma objectiva os conhecimentos e as competências adquiridas pelos formandos. No entanto, a escolha de um conjunto de competências em detrimento de outras é sempre em si um acto subjectivo, sendo que este é o resultado de um conjunto de valores veiculados pelo próprio professor e, de uma forma mais vasta, por toda uma comunidade educativa.

PROPOSTA DE UMA PROVA DE EXAME

A proposta de exame para o 3.º ano da disciplina de Análise e Técnicas de Composição que a seguir apresentamos encontra-se dividida em duas provas distintas, uma de Análise Musical e outra de Técnicas de Composição, sendo que estas partem do princípio de que no términos do curso complementar de música os alunos devem ser avaliados em função das competências globalmente adquiridas ao longo dos três anos curriculares da disciplina e não na perspectiva propostas pelos programas oficialmente em vigor (ME, 1987, 1988a e 1988b) para o ensino vocacional de música, os quais encaram cada um destes três anos como se tratando, na realidade, de três disciplinas distintas (uma por cada ano curricular). Assim, propomos que cada uma das duas provas que constituem este exame sejam construídas segundo as matrizes a seguir apresentadas.

Por outro lado, refiramos que a classificação final do exame do 3.º ano da disciplina de Análise e Técnicas de Composição deverá ser obtida pela média aritmética simples entre a prova de Análise Musical e a prova de Técnicas de Composição, uma vez que consideramos serem de igual importância as competências a adquirir pelos alunos em cada uma destas duas vertentes da disciplina, isto independentemente de o curso complementar de música frequentado (Instrumento, Canto, Formação Musical, ou outro). De facto, não se pretende com esta disciplina formar futuros compositores, mas sim o de formar músicos esclarecidos, capazes de uma prática musical autónoma, facto este que exige a aquisição de bases sólidas ao nível teórico, pois só assim é possível efectuar uma reflexão crítica, de carácter construtivo, sobre a nossa própria prática musical.

PROVA DE ANÁLISE MUSICAL
(Duração: 180 minutos)

Grupo	Conteúdos	Objectivos	Critérios de Correcção	Cotação
1.	Audição e comentário de quatro extractos de obras musicais (dos séculos VI a XX)	Situar histórica e estilisticamente obras musicais através da sua audição	Identificação da forma, estilo, linguagem, época histórica, assim como do(s) compositor(es) provável(eis).	2 Val.
2.	Análise de duas partituras, ou extractos de partitura, de épocas contrastantes, sendo que uma delas tem de obrigatoriamente pertencer aos séculos XVII, XVIII ou XIX	Desenvolver a capacidade analítica musical tendo por base a partitura da obra	Correcção e pertinência das análises efectuadas em função do requerido no enunciado da prova.	12 Val.
3.	Resposta a duas de entre cinco questões propostas, sobre formas musicais, linguagem, técnica, análise musical, ou compositores estudados	Conhecer formas, técnicas, estilos, e compositores	Correcção da resposta dada.	6 Val.

PROVA DE TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO
(Duração: 240 minutos)

A realizar somente dois dos quatro grupos propostos *

Grupo	Conteúdos	Objectivos	Critérios de Correcção	Cotação
1.	Escrita de um pequeno motete a três vozes ao estilo de um compositor do século XVI	Desenvolver o conhecimento da técnica e da criatividade musical através da sua aplicação prática	São observados, entre outros, os seguintes aspectos: • Domínio, correcção e pertinência das técnicas composicionais utilizadas; • Coerência estilística do trecho realizado em função do enunciado dado; • Colocação do texto (se aplicável); • Criatividade; • etc.	10 Val.
2.	Harmonização de um coral ao estilo de J. S. Bach	Desenvolver o conhecimento da técnica e da criatividade musical através da sua aplicação prática		10 Val.
3.	Escrita de uma exposição de fuga a 4 vozes sobre um tema dado	Desenvolver o conhecimento da técnica e da criatividade musical através da sua aplicação prática		10 Val.
4.	Escrita de uma pequena peça usando técnicas do século XX tendo por base material dado ou um excerto	Desenvolver o conhecimento da técnica e da criatividade musical através da sua aplicação prática		10 Val.

* É de realização obrigatória o grupo (**1.** ou **4.**) referente ao período histórico/estilístico não abrangido pelo grupo **2.** da prova de Análise Musical.

EXAME DE ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

Prova de Análise Musical

(180 minutos)

1. Comente cada um dos quatro extractos que vai seguidamente ouvir, referindo-se na medida do possível para cada um deles, à forma, ao estilo, à linguagem, à época histórica em que estes se inserem, assim como ao(s) compositor(es) provável(eis).

2.

A. Tendo por base a partitura anexa **A**, responda às questões seguintes:

a) Transcreva o *Tema*, o *Contra Tema*, e a *Resposta*, indicando se a *Resposta* utilizada é uma *Resposta Tonal* ou uma *Resposta Real*.

b) Realize uma análise formal desta obra indicando para cada secção o compasso de início e fim assim como as tonalidades utilizadas.

c) Analise as harmonias usadas entre os compassos 59 e 63 até à entrada da pedaleira, identificando e assinalando correctamente as tonalidades por onde a música passa.

d) Qual é o compositor provável desta obra?

B. Tendo em conta a partitura anexa **B** e as matrizes T e T/I a seguir transcritas, responda às seguintes questões:

a) Realize uma análise detalhada desta partitura.

b) Identifique o compositor e a obra aos quais correspondem esta partitura.

Matriz T

11	10	2	3	7	6	8	4	5	0	1	9
10	9	1	2	6	5	7	3	4	11	0	8
2	1	5	6	10	9	11	7	8	3	4	0
3	2	6	7	11	10	0	8	9	4	5	1
7	6	10	11	3	2	4	0	1	8	9	5
6	5	9	10	2	1	3	11	0	7	8	4
8	7	11	0	4	3	5	1	2	9	10	6
4	3	7	8	0	11	1	9	10	5	6	2
5	4	8	9	1	0	2	10	11	6	7	3
0	11	3	4	8	7	9	5	6	1	2	10
1	0	4	5	9	8	10	6	7	2	3	11
9	8	0	1	5	4	6	2	3	10	11	7

Matriz T/I

11	10	2	3	7	6	8	4	5	0	1	9
0	11	3	4	8	7	9	5	6	1	2	10
8	7	11	0	4	3	5	1	2	9	10	6
7	6	10	11	3	2	4	0	1	8	9	5
3	2	6	7	11	10	0	8	9	4	5	1
4	3	7	8	0	11	1	9	10	5	6	2
2	1	5	6	10	9	11	7	8	3	4	0
6	5	9	10	2	1	3	11	0	7	8	4
5	4	8	9	1	0	2	10	11	6	7	3
10	9	1	2	6	5	7	3	4	11	0	8
9	8	0	1	5	4	6	2	3	10	11	7
1	0	4	5	9	8	10	6	7	2	3	11

3. Das seguintes cinco questões, responda única e exclusivamente a duas delas:

A. O período Clássico é caracterizado pelo surgimento de uma nova forma musical que tem na sua base as danças da Suite Barroca, indo esta ser padrão nos primeiros andamentos de Sinfonias, Quartetos, e Sonatas. Identifique esta forma, caracterizando a sua estrutura interna e a maneira como esta evoluiu, dos seus primórdios ainda na primeira metade do século XVIII, até finais do século XIX.

B. Faça uma sistematização das principais formas musicais usadas entre 1620 e 1750, tanto a nível de andamentos isolados como de obras completas. Tente estabelecer paralelos entre estas chegando assim ao arquétipo formal fundamental do Barroco, como forma de elevação ao expoente máximo da então mais recente descoberta técnico-musical: a modulação.

C. "*...em Inglaterra encontramos um tipo muito particular de polifonia denominado GYMEL (...). Esta forma (...) reapareceu algo mais tarde com o nome de «Fauxbourdon» ou falso bordão*" (Blanquer, 1975: 9).

"*Entre os processos que mais afectaram a escrita contrapontística está o ritmo. Philippe de Vitry introduziu a forma de motete isorrítmico*" (Blanquer, 1975: 10).

Estas duas transcrições apontam para duas técnicas musicais próprias da polifonia dos séculos XIV e XV, usadas nomeadamente por dois compositores que marcaram a sua época pelo seu uso. Indique quais são os respectivos processos técnico-musicais aqui referidos, exemplificando-os através de pequenos exemplos práticos, referindo-se às correntes históricas e estéticas em que estas técnicas musicais foram mais correntemente usadas e inseridas, assim como aos compositores que por excelência as utilizaram.

D. A análise harmónica funcional tem por objectivo explicar a harmonia tonal à luz das normas de um sistema técnico-musical que tem por base a hierarquia de funções relativas dos diversos graus de uma escala maior ou menor. Explique pois, detalhadamente, a simbologia utilizada, assumindo uma postura crítica sobre os equívocos existentes entre a observação do acorde escrito e a sua percepção auditiva quando inserida num determinado contexto musical, partindo do princípio de que numa análise musical deverá ser sempre dada primazia ao fenómeno auditivo em detrimento daquilo que numa primeira leitura descontextualizada poderia ser eventualmente entendido.

E. A transição para o século XX foi marcada por duas novas correntes musicais distintas, tendo estas evoluído de forma própria, e separadamente, até finais da década de quarenta. Estabelecendo as bases para o seu aparecimento em razões sociais, políticas e económicas dos finais do século XIX, identifique estas correntes, referindo-se aos seus principais intervenientes, apresentando-os por ordem cronológica.

* * * * * * *

No grupo **1.** da prova de Análise Musical, prevê-se a audição dos seguintes excertos musicais [14]:

1. Machaut, G. *Rondeau: Rose, liz, printemps, verdure* (até ca. 1'20'');
2. Canto Gregoriano. *Verbum caro factum est*. (até ca. 1'47'');
3. Mozart, W. A. *Concerto para oboé e orquestra Kv 314*. (1.º andamento até ca. 4'10'');
4. Oliveira, J. P. Silence to light. In, *Computer and electronic music*. (até ca. 1'30'').

A
1
MANUAL
7.
PEDAL
6
10
14

18
22
26
30

34
39
43
(tr)
48

52
56
60
64

EXAME DE ANÁLISE E TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO

Prova de Técnicas

(240 minutos)

1. Com base na seguinte antífona gregoriana, escreva um motete a 3 vozes ao estilo de Palestrina;

2. Dos três enunciados a seguir apresentados complete apenas um à sua escolha:

a) Complete a harmonização do seguinte coral ao estilo de J. S. Bach;

b) Realize uma exposição de fuga a 4 vozes com base no seguinte tema:

c) Complete a seguinte peça para órgão ao estilo de Messian:

NOTAS

[1] Assumimos aqui uma perspectiva essencialmente redutora do conceito de *currículo*, considerando-o idêntico ao de *plano de estudos* de um curso. Contudo e de uma forma geral, a utilização, ao longo deste trabalho, do conceito de *currículo* será sempre efectuada no seu sentido mais amplo.

[2] O *modelo tecnológico* de ensino tem por base as perspectivas decorrentes das *teorias comportamentalistas* da psicologia educacional.

[3] Este facto é especialmente visível ao nível do ensino praticado em alguns instrumentos musicais, onde desde a primeira aula é requerido que o aluno já domine os mais diversos aspectos da grafia musical.

[4] Para Gordon, *audiation* representa a capacidade de uma pessoa ouvir e compreender mentalmente o som da música sem este estar fisicamente presente.

[5] Diríamos mesmo, a *excepcionalidade* em que supostamente este ensino se deveria inserir.

[6] Quanto ao grande investimento financeiro requerido na aquisição de um instrumento musical este é indiscutível. Contudo, e derivado do disposto no artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, deveriam ser previstos mecanismos que permitissem o empréstimo de instrumentos musicais a alunos oriundos de famílias com menores recursos financeiros. No entanto, refira-se que a desigualdade de oportunidades derivada dos estratos socio-económicos de pertença não é, infelizmente, realidade exclusiva do ensino especializado de música.

[7] Gostaríamos de saber quais são as aprendizagens que não são prolongadas e que não requerem um trabalho individual ao longo de vários anos.

[8] Apesar da adequação dos espaços ser bastante relevante, esta não deixa de ser uma ideia banal. Basta pensarmos na leccionação de disciplinas como Educação Física ou Química, as quais exigem requisitos muito específicos e diferenciados entre si ao nível de instalações e de equipamentos para a sua leccionação.

[9] Esta alínea demonstra um claro desconhecimento do texto da Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, nomeadamente do disposto na alínea *a)* do artigo 7.º e na alínea *b)* do artigo 9.º respeitantes aos objectivos gerais a serem prosseguidos ao nível do ensino básico e do ensino secundário.

[10] Convém lembrar que a motivação dos alunos passa em grande parte pelo trabalho desenvolvido pelo professor.

[11] Para além de esta poder constituir uma ideia discutível em função dos modelos de ensino artístico ideologicamente adoptados, visto que os conceitos de *arte* e de *educação artística* são construtos socioculturais, não devemos andar muito longe da verdade se afirmarmos que poucos são os professores que mantêm uma actividade de prática e/ou de estudo como aqui referida.

[12] Na verdade, já existem, em diversos países europeus, realidades muito diversas da aqui referida,

em que as aulas de instrumento e de canto são dadas em regime de turmas constituídas por 2, 3 ou 4 alunos por hora.

[13] Não nos é possível, deste texto, evidenciar exactamente o que é pretendido aqui como exercício. Tratar-se-á de um *conductus*? Tratar-se-á de um *motete isorrítmico*? Tratar-se-á de uma combinação de duas quintas espécies sobre um *cantus firmus* dado (embora esta já não seja medieval)?

[14] Os quatro excertos musicais escolhidos tentam de alguma maneira colmatar as formas musicais e as épocas estilísticas não abordadas no grupo 2 da prova de Análise Musical, mantendo simultaneamente uma dispersão estilística sobre toda a matéria leccionada ao longo dos três anos curriculares desta disciplina.

BIBLIOGRAFIA

Assembleia da República (1997). *Constituição da república portuguesa* (10.ª ed.). Lisboa: Rei dos Livros.

Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Blanquer, A. (1975). *Técnica del contrapunto*. Madrid: Real Musical.

Boutinet, J.-P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Coso, J. A. (1992). *Tocar un instrumento: metodologia del estudio*. Madrid: Editorial Música Mundana.

Escola de Música do Conservatório Nacional (2000). *Regulamento interno*. (Aprovado pela Assembleia de Escola Constituinte a 16 de Fevereiro de 2000).

Gomes, C. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal.* Memória Final do CESE em Direcção Pedagógica e Administração Escolar, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.

Gordon, E. E. (1993). *A music learning theory*. Chicago: GIA Publications.

Gordon, E. E. (1998). *Introduction to research and the psychology of music*. Chicago: GIA Publications.

Guislain, G. (1994). *Didáctica e comunicação*. Lisboa: Edições ASA.

Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1988). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lodini, E. (1985). Il currículo como sfondo e como esito della programmazione. In Frabboni, F., Lodini, E. & Manini, M. *La scuola di base a tempo lungo: medelli, curriculo, contenuti* (71-87). Nápoles: Liguori.

Minder, M. (1986). *Didáctica funcional.* Coimbra: Coimbra Editora.

Ministério da Educação (1987). *Programa de análise e técnicas de composição* (10.º ano). (Policopiado).

Ministério da Educação (1988a). *Programa de análise e técnicas de composição* (11.º ano). (Policopiado).

Ministério da Educação (1988b). *Programa de análise e técnicas de composição* (12.º ano). (Policopiado).

Ministério da Educação (1991). *Programa de análise e técnicas de composição* (10.º - 12.º). Lisboa: autor.

Ministério da Educação Nacional (1971). *Projecto do sistema escolar*. Lisboa: Autor.

Nérici, I. (1991). *Introdução à didáctica geral* (16.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Oliveira, J. P. P. de (1998). *Teoria analítica da música do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento curricular* (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University Press.
Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.